

Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова // Электронный альманах ИКП. Институт коррекционной педагогики РАО: Наука – практике на рубеже веков, 2000-№1.

2. Кукушкина, О. И. Компьютеры в специальном обучении: Идеи, стоящие за технологиями // Специальное образование в России: вчера, сегодня, завтра: Сб. науч. ст. / Под ред. Н. Н. Малофеева. – М.: Утрехт, 1995.

3. Зворыгина, Е. Педагогические подходы к компьютерным играм / Е. Зворыгина // Информатика и образование. — 1990. — № 6.

4. Кочетков, Г. Б. Компьютерные игры: свет и тени / Г. Б. Кочетков // Микропроцессорные средства и системы. — 1985. — № 3.

5. Глушкова, Е. и др. Гигиенические требования к занятиям / Е. Глушкова // Информатика и образование. — 1990. — № 6.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*А. В. Костюк,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург*

Согласно последним данным национального Центра по контролю и профилактике заболеваний США распространенность диагноза «аутизм» составляет 11:1000. К сожалению, в России аналогичная статистическая информация является недостаточно полной в связи с тем, что многие родители детей, имеющих так называемый «высокофункциональный аутизм», избегают официального установления диагноза и систематического наблюдения у психиатров. В настоящей статье используется термин «расстройства аутистического спектра» (далее РАС), который закреплен в DSM V и отражает спектральный характер первазивного расстройства развития.

В нашей стране достаточно часто родители детей с расстройствами аутистического спектра в раннем возрасте обращаются именно к логопеду с жалобами на отсутствие речи или «странную» речь. К сожалению, квалификация многих логопедов не дает возможности своевременно

обнаружить те особенности у ребенка раннего возраста, которые могут указывать на наличие РАС, и, соответственно, такого ребенка не направляю своевременно к другим специалистам для диагностики и организации своевременной коррекционной помощи. Особенно это характерно для тех детей с РАС, которые не демонстрируют классической картины аутизма, описанной Каннером, а находятся на «высокой» границе спектра.

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с РАС большинством логопедов в настоящее время строится на логопедических технологиях, применяемых для коррекции нарушений речи у детей с моторной алалией, с сенсомоторной алалией, с задержкой речевого развития, что не соответствует ни возможностям детей с РАС, ни их потребностям. В результате чего многие дети с РАС не начинают использовать речь для коммуникации, либо остаются невербальными, даже имея возможности вербальной коммуникации. В нашей стране явно недостаточно переведенных и адаптированных методик работы по формированию и развитию речи у детей с РАС. Часть специалистов и родителей пользуются единичными отечественными разработками в этой области: Р. Е. Баенской, С. С. Морозовой, Н. Г. Нуриевой [1, 2, 3, 4, 5]. Исходя из вышеизложенного, проблема проектирования логопедической работы с детьми раннего возраста с РАС остается недостаточно разработанной.

С. С. Морозова выделяет 3 вида программ по коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС в зависимости от формы ее осуществления [4]:

- 1) общие индивидуальные программы;
- 2) индивидуальные программы по развитию отдельных психических функций, по обучению отдельным навыкам или работе над определённым поведением;
- 3) комбинированные программы, когда в общей программе конкретизируются способы коррекции или обучения.

При проектировании логопедической работы с ребенком с РАС, в том числе с ребенком раннего возраста, логопеды чаще всего используют индивидуальные программы, которые составляют с опорой на имеющиеся программы для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с нарушениями интеллекта, которые согласуются с родителями.

К сожалению, такие программы не обладают в полной мере такими качествами, как:

1. *Учет актуального состояния умений и поведения ребенка.* Обычно логопедом при подготовке индивидуальной программы работы с ребенком, в том числе с ребенком с РАС, учитывается только все стороны развития речи и ее психомоторной базы. При подготовке индивидуальных программ логопедической работы с детьми раннего возраста с РАС, необходимо учитывать индивидуальные особенности поведения ребенка, т.к. именно поведение является для таких детей средством коммуникации с другими людьми, средством получения внимания, достижения желаемого или избегания чего-либо неприятного [6, 8].

2. *Коммуникативная направленность работы по формированию и развитию речи.* В связи с неумением детей с РАС без специального обучения использовать речи для коммуникации, и применения ими в коммуникативных целях различного рода нежелательного поведения, в логопедической работе необходимо отдать приоритет формированию коммуникативного поведения в целом, а не только отдельным сторонам речевого развития. Так, для ребенка с РАС, владеющего речью, рассказывающего стихи, но не умеющего попросить воды, приоритетом будет формирование просьбы, а не составление рассказа-описания предмета. Для ребенка с РАС 2,5-3 лет, который умеет составлять предложения по картинке, но имеет нарушения произношения звуков раннего онтогенеза, но не умеет сообщить о том, что он устал или не хочет чего-либо (сообщить или отказаться социально приемлемым способом), приоритетом в работе логопеда будет не коррекция звукопроизношения, а формирование социально приемлемого способа отказа или сообщения о своей усталости.

3. *Гибкость программы,* проявляющаяся в необходимости ежедневной фиксации и анализа освоения ребенком каждого умения. Традиционный мониторинг логопедической работы не предусматривает такой частоты. При работе с ребенком с РАС эта необходимость обусловлена высокой скоростью овладения ребенком каким-либо умением при правильном использовании индивидуально подобранных опор и поощрений. Постоянная фиксация и анализ помогают своевременно скорректировать опору для определенного умения (вплоть до полного ее отсутствия) и частоту поощрения (снизить или, наоборот, увеличить), а также его вид, в конечном счете, увеличить скорость овладения программой.

4. *Обоснованный индивидуальный подбор опоры для выполнения какого-либо действия (в том числе, и речевого) и системы поощрений его правильного выполнения.* Опора для выполнения какого-либо действия, в том числе, и речевого – это то, что поможет ребенку с РАС сразу выполнить действие правильно либо приближенно к правильному выполнению. Опора подбирается индивидуально, после того, как логопед проанализирует актуальный уровень развития ребенка. Поощрение также подбирается индивидуально, при этом логопеду необходимо разработать частоту и количество подачи поощрения, а также его постепенный переход в естественное поощрение [8].

5. *Недостаточно проектируется работа по генерализации формируемого умения и по генерализации навыка, которая включает речевое умение в естественную жизнь ребенка раннего возраста с РАС.*

С. С. Морозова [3], Н. Г. Нуриева [5], М. Barberra [6], М. Sundberg [8] и зарубежные исследователи придерживаются обоснованного мнения о необходимости работы над формированием и развитием речи детей с РАС с учетом АВА-терапии.

Исходя из вышеизложенного, можно предложить следующую последовательность проектирования индивидуальной логопедической работы с детьми раннего возраста с РАС.

1 этап – сбор информации об особенностях поведения ребенка с РАС. На этом этапе происходит не только анализ медицинской документации, сколько подробная беседа с родителями и другими взрослыми, в ходе которой логопед узнает об особенностях коммуникативного поведения ребенка. Логопед получает от других членов семьи информацию о том, как они понимают, что ребенок что-либо хочет или не хочет, как узнают о дискомфорте ребенка или его болезненных ощущениях, какие звуки и слова ребенок произносит и что они обозначают, как ребенок реагирует на незнакомых взрослых, выполняет ли он инструкции близких или других взрослых и как они об этом узнают, как реагирует на свое имя и т.д. Также на этом этапе логопед получает информацию о том, что ребенок любит делать (такая информация поможет ему в качестве поощрения), не любит делать или ему неприятно (эта информация поможет избежать нежелательного поведения), какие умения у ребенка уже сформированы.

2 этап – установление контакта с ребенком. Этот этап крайне важен в последующей логопедической работе. Логопед осуществляет установление контакта либо в привычных для ребенка условиях (дома), либо в сенсорно обедненной и структурированной среде. Для установления контакта с ребенком, логопеду последовательно предоставляет ребенку различные игрушки, пищевые поощрения, детские музыкальные инструменты, прослушивание знакомых мелодий и т.п., т.е. то, о чем он получит информацию на первом этапе. На этом же этапе логопед отмечает, какие вещи, продукты и т.п. привлекают ребенка больше всего, к каким он безразличен, от каких никогда не откажется, с каких практически невозможно переключить. Такая информация поможет логопеду определиться с поощрением. Этот этап достаточно краткий, т.к. ребенок начинает ожидать от педагога приятных ощущений и поощрений.

3 этап – подбор поощрений. Логопеду, основываясь на информации первого этапа, на наблюдениях за ребенком во время второго этапа составляет список поощрений, в котором фиксирует, что он будет использовать в качестве поощрения. Отдельно логопед отмечает, что именно нежелательно использовать в качестве поощрения на занятии: обычно это то, от чего ребенка невозможно отвлечь и переключить на другую деятельность.

4 этап – актуальный уровень развития ребенка. Логопед фиксирует и анализирует все те умения, которые у ребенка имеются; что ребенок умеет выполнять сам, для каких действий необходима опора и, какая именно. Для этого этапа актуальной является информация, полученная от родителей на первом этапе, а также информация, полученная посредством наблюдения за поведением ребенка. Для получения информации об актуальном уровне развития ребенка раннего возраста с РАС логопеду необходимо анализировать не только данные, полученные при непосредственном наблюдении за поведением и деятельностью ребенка, но и видеоматериалов, предоставляемых родителями ребенка.

5 этап – постановка задач и планируемых результатов логопедической работы. Для работы с ребенком с РАС раннего возраста постановка задач должна быть предельно конкретной и учитывать всю информацию, полученную на предыдущих этапах. Например, задача: научить ребенка произносить «дааа» (в значении «дай») при просьбе предмета, имеющегося в руках взрослого. Планируемый результат: ребенок в 8 из 10 раз без опоры на

артикуляцию взрослого произносит «дааа», видя желаемый предмет в руках взрослого.

6 этап – проектирование содержания логопедической работы. На данном этапе осуществляется пошаговое планирование работы по формированию каждого конкретного умения. Допустимо первоначально фиксировать общее направление работы по формированию тех речевых умений, которые соответствуют задачам и планируемым результатам. Однако необходимо пошагово расписать процесс формирования каждого речевого умения, включая ситуацию и (или) инструкцию, опору, правильное выполнение и поощрение. На этом этапе проектирования индивидуальной логопедической работы необходимо предусмотреть генерализацию умения (навыка), т.е. работу по перенесению этого умения в разные места и на использование с разными людьми. Для формирования определенных коммуникативных и речевых умений возможно использовать комбинацию методов, например: поэтапное формирование умения и выборочное усиление; или поэтапное формирование умения совместно с приближением к правильному выполнению и выборочным усилением и т.д.

Недопустимо на данном этапе ограничиваться только речевыми умениями, необходимо опираться на актуальное развитие ребенка. При проектировании содержания логопедической работы с ребенком раннего возраста с РАС логопеду приходится формировать те базовые умения, которые нужны для формирования у него речи. Так, невозможно сформировать умение узнавать картинки, называть их у ребенка, который не соотносит игрушку и картинку, не владеет указательным жестом, не может показать согласие или несогласие, умеет повторять за взрослым движения общей моторики.

7 этап – проектирование контроля над процессом овладения ребенком конкретным речевым умением. На этом этапе логопед предусматривает способ фиксации и контроля различных параметров усвоения речевого умения. Например, может быть фиксация:

- количества раз правильного выполнения с опорой (без нее),
- приближенность к правильному выполнению,
- самостоятельное применение речевого умения с другим человеком или в другой ситуации и т.п.

Такие параметры разрабатываются индивидуально не только для ребенка с РАС, но и для каждого умения, над которым работает логопед.

Таким образом, проектирование индивидуальной логопедической работы с детьми раннего возраста с РАС (как и в любом другом возрасте) осуществляется поэтапно, с учетом онтогенетических этапов становления умений, в том числе, речевых и коммуникативных, а также предусматривает проработку каждого речевого умения и его коммуникативную направленность.

Литература:

1. Баенская, Р. Е. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / Р. Е. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 2001.
2. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С. С. Морозова. – М., 2007.
3. Морозова, С. С. Развитие речи аутичных детей в рамках поведенческой терапии / С. С. Морозова. - адрес доступа: <http://www.twirpx.com/file/396440/>
4. Морозова, С. С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми / С. С. Морозова. – М. : Владос, 2007.
5. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2007.
6. Barberra, M. The verbal behavior approach. How to teach children with autism and related disorders / M. L. Barberra, T. Rasmussen. – London? Philadelphia, 2007.
7. Maglione, M. Nonmedical interventions for children with ASD: recommended guidelines and further research needs / Margaret A. Maglione, Daphna Gans, Lopamudra Das, Justin Timbie, Connie Kasari // Pediatrics. – vol.130. - Supplement 2, November 2012. – адрес доступа: <http://www.pecsusa.com/newsletter/Pediatricsguidelines2012pecsnoted.pdf>
8. Sundberg, M. Teaching language to children with autism or other development disabilities / Mark L. Sundberg, James W. Partington. – Concord, 1998.